

**Zur Bedeutung von Bildungsgang,
Bildungshintergrund und Geschlecht für die
Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten
Entwicklungsaufgaben bei 16-18-jährigen Berliner
Schülerinnen**

Geimer, Alexander; Lepa, Steffen; Ehrenspeck, Yvonne

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geimer, A., Lepa, S., & Ehrenspeck, Y. (2008). Zur Bedeutung von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht für die Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben bei 16-18-jährigen Berliner Schülerinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(3), 301-319.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269428>

Nutzungsbedingungen:

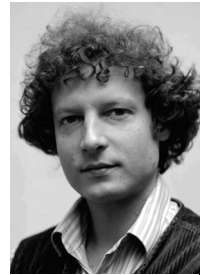
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Zur Bedeutung von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht für die Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben bei 16-18jährigen Berliner SchülerInnen

Alexander Geimer, Steffen Lepa, Yvonne Ehrenspeck



Alexander Geimer



Steffen Lepa



Yvonne Ehrenspeck

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ist ein empirischer Beitrag zum Diskurs um das Konzept der Entwicklungsaufgaben, insbesondere im Kontext schulischer Sozialisation und dem Übergang ins Berufsleben. Vier explorativ-faktorenanalytisch ermittelte Entwicklungsaufgaben-Skalen werden in einem Allgemeinen Linearen Modell dazu eingesetzt, Determinanten des Ausmaßes ihrer Bewältigung bei 16 bis 18jährigen SchülerInnen aus Berlin-Charlottenburg festzustellen. Dabei werden wesentliche Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands repliziert, insbesondere hinsichtlich des Einflusses des Geschlechts auf die Auseinandersetzung mit (zwischenmenschlichen und persönlichen) Entwicklungsaufgaben. Weitere Ergebnisse werfen jedoch wichtige Fragen hinsichtlich der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem auf.

Schlagworte: Entwicklungsaufgaben, Jugend, Ungleichheit, Bildung, Bildungsgang

The interference of gender, educational track, and parents' formal education with Berlin pupils' processing of occupationally relevant developmental tasks

Abstract

The article is a contribution to the academic discourse concerning the concept of developmental tasks (Havighurst 1948), with a special focus on the interference of educational track with adolescent development. Four factoranalytical constructed scales are administered to pupils (16-18) from different types of Berlin schools, in order to thereby identify sociodemographic predictors for individual development status. The results support most of common research findings, particularly concerning an influence of gender on the processing of (inter-) personal developmental tasks. Other surprising outcomes in turn raise questions concerning a possible mechanism of reproduction of social inequality emanating from German tripartite school system.

Key words: developmental tasks, adolescence, inequality, education, educational track

1. Einleitung: Zur Aktualität des Konzepts der „Entwicklungsaufgaben“

In diversen empirischen Studien wird das Alter von Versuchspersonen als unabhängige, erklärende (Kontroll-)Variable verwendet. Dabei geht man oft implizit davon aus, dass mit dem Alter das variiert, was im Rahmen der Fragestellung eigentlich bedeutsam ist, wie zum Beispiel: soziale Reifung, Lebenserfahrung, kognitive Fähigkeiten, moralisches Urteilsvermögen oder ähnliches. Das biologisch-kalendarische Lebensalter als solches bringt die zugeschriebenen Eigenschaften und Kompetenzen jedoch nicht einfach ‚von Natur‘ aus mit sich. Psychosoziale Entwicklung findet stets in einem soziokulturellen Umfeld und in Auseinandersetzung mit diesem statt. Menschen des gleichen numerischen Alters stellen sich in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten unterschiedliche Anforderungen, Möglichkeiten, Ressourcen und Restriktionen. Die Abgrenzung zwischen ‚Jugend‘ und ‚frühem Erwachsenenalter‘ ist daher auch nicht in universellen Alterstufen oder generalisierbaren Entwicklungsphasen anzugeben, erfolgt nicht einfach „über Altersmarken, sondern an Hand von Funktionsbereichen [...], Rollenübergängen und Kriterien sozialer Reife“ (Oerter/Dreher 2002, S. 259). Die Integration in diese Funktionsbereiche und das Erreichen von Rollenübergängen sowie das Erfüllen konventionalisierter Kriterien sozialer Reife sind als Entwicklungsaufgaben im Sinne von Havighurst (1948, neuere Darstellungen: Trautmann 2004; Reinders 2002) zu verstehen. Havighurst hatte Lebensabschnitte unterschieden, in denen bestimmte Aufgaben an das Individuum herangetragen werden, „deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt [...] Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen:

- 1) körperliche Entwicklung,
- 2) kultureller Druck (Erwartungen der Gesellschaft), und
- 3) individuelle Wünsche und Werte “

(Havighurst, zit. n.u. Übers. v. Dreher/Dreher 1985, S. 30).

Definition
Entwicklungsaufgaben

Systemtheoretisch gesehen lassen sich Entwicklungsaufgaben als Prozesse struktureller Kopplung zwischen sozialem System und psychischem System beschreiben. Sie produzieren eine intraindividuelle Ausdifferenzierung des psychischen Apparats, wobei sie einerseits durch das psychische System erst definiert werden, andererseits dieses in seiner Definitionsleistung anleiten. Entwicklungsaufgaben sind so gesehen „Verbindungsglieder“ (Dreher/Dreher 1985, S. 56), „Bindeglieder“ (Oerter/Dreher 2002, S. 259) oder „Scharnierstellen zwischen Individuum und Umwelt, zwischen der sog. subjektiven (individualpsychologischen) Struktur und der sog. objektiven Struktur“ (Flammer 1993, S. 120). Wenngleich das Konzept die Überwindung eines Subjektivismus bzw. Objektivismus zu leisten vermag, so stellt sich das Problem der Normativität, sobald es nicht nur als Beschreibungsheuristik in Anschlag gebracht wird, sondern man davon ausgeht, dass bestimmte Entwicklungsnormen für bestimmbare

Personengruppen gleichermaßen bestehen und an Jugendliche auch so herangetragen werden, dass sie identitäts- und handlungsrelevant sind. Berücksichtigt man, dass die „Zeit von einheitlich aufgespannten Normenhorizonten vorbei [ist]“ (Combe 2004, S. 48), erscheint die Voraussetzung einer übersubjektiven Existenz bestimmter Entwicklungsaufgaben problematisch (vgl. Hericks/Spörlein 2001).

Den Argumenten, die dem Konzept der Entwicklungsaufgaben seine Normativität und Statik vorhalten, kann man einerseits entgegenhalten, dass Entwicklungsaufgaben eben ein die Forschung sensitivierendes theoretisches Konstrukt darstellen, also eine empirisch immer noch zu füllende Kategorie. Andererseits ist eine gewisse Konstanz an Entwicklungsaufgaben infolge der strukturellen Gleichförmigkeit von Entwicklungsverläufen, die beispielsweise durch bestimmte Bildungsgänge oder geschlechtliche Typisierungsmuster reproduziert wird, zu erwarten. Gerade angesichts dieses geschilderten Spannungsfelds, welches sich zwischen der Normativität des Konzepts, der ‚Brüchigkeit‘ der postmodernisierten Lebensverhältnisse und der faktischen Gleichförmigkeit vieler biografischer Verläufe aufspannt, ist es interessant zu untersuchen, *welche Entwicklungsaufgaben Jugendliche heute beschäftigen, und welche sozialen Faktoren auf das Ausmaß dieser Beschäftigung und den Entwicklungsprozess Einfluss nehmen.*

Konzept der Entwicklungsaufgaben als Spannungsfeld

2. Theorie

2.1 Untersuchte Fragestellung

Im Folgenden werden Ergebnisse einer Untersuchung der Beschäftigung Berliner Jugendlicher mit alterstypischen Entwicklungsaufgaben vorgestellt.

Es ist bekanntlich eine der Hauptfunktionen der Jugendphase „Qualifikationen für die Partizipation am Arbeitsmarkt zu erwerben“ (Reinders 2007, S.470, vgl. auch Ferchoff/Kurtz 1994). Insofern befinden sich die 16 bis 18jährigen SchülerInnen in einer entscheidenden Lebensphase, in der das Ausmaß der Beschäftigung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben für das weitere, insbesondere berufsbiografische, Fortkommen von herausragender Bedeutung ist. Daher ist es eine wichtige Frage, inwiefern sozialisatorische Kontextbedingungen auf die Auseinandersetzung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben Einfluss nehmen. Als solche sozialisatorische Entwicklungsbedingungen von erheblicher Relevanz verstehen wir vor allem das Geschlecht, den Bildungsgang und die soziale Herkunft. Diese Studie versucht den Einfluss dieser Variablen auf die Beschäftigung Berliner Jugendlicher mit Entwicklungsaufgaben, unter besonderer Berücksichtigung also *jener Aufgaben*, die für eine erfolgreiche schulische Sozialisation und das berufliche Fortkommen bedeutsam sind, zu klären. Als solche berufsbiografisch relevanten Dimensionen an Entwicklungsaufgaben verstehen wir jene, die eine gesteigerte Orientierung hinsichtlich persönlicher Autonomie und Selbstständigkeit wie der eigenen Zukunft implizieren, denn: Eine gesteigerte „Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Steigerung umweltbezogener Handlungskompetenz“ (Dreher/Dreher 1985, S. 32) erhöht die

Berufsbiographisches Fortkommen als wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Autonomie und Selbstständigkeit sind wichtige Dimensionen für die Erwerbsbiografie

Chance auf den Erfolg der schulischen Sozialisation im Sinne der Einmündung in eine eigenständige Erwerbsbiografie (vgl. auch *Reinders* 2007).

2.2 Zugrundeliegende Entwicklungsaufgaben-Skalen

Modifizierung der
DFG-Studie

Um das Ausmaß der aktuellen oder vollzogenen Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben abzubilden, waren im Rahmen einer DFG-Studie¹ bereits verschiedenste Items zur Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben in einem Fragebogen mittels eines größeren Samples ($n = 364$) per Aushang und Zeitungsannoncen rekrutierter Berliner Jugendlicher der mittleren und späten Adoleszenz (16 bis 22) abgefragt, und anhand einer explorativen Faktorenanalyse auf wenige Dimensionen reduziert worden. Der Item-Pool zur Faktorenextraktion war in Auseinandersetzung mit der Modifikation des von *Havighurst* (1948) entwickelten Entwicklungsaufgaben-Katalogs durch *Dreher/Dreher* (*Dreher/Dreher* 1985; *Dreher/Dreher* 1996, 1997) sowie dem von *Seiffge-Krenke* entwickelten Instrument ausgearbeitet worden (*Seiffge-Krenke* 1986, 1989). Durch Veränderung und Auslassung entstand dabei ein Katalog von 47 Aussagen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, der auf sechs in der einschlägigen Literatur immer wieder thematisierte Entwicklungsproblematiken zurückgeht (Peer-, Beziehungs-, Körper-, Zukunfts-, Autonomie-, und Identitätsproblematik). Bei Auswahl der Indikatoren wurde auf solche, die auf den Bereich der sozialen Verantwortung und Wertorientierung abzielen, zur Vermeidung von Verzerrungen durch Akquieszenz verzichtet. Veränderungen der ursprünglichen Itemformulierungen fanden dort statt, wo unserem Erachten nach die Formulierungen in den bestehenden Inventaren weniger der Lebenslage, den Interessen und Bedürfnissen heutiger Jugendlicher in Berlin entsprachen. Weiter wurde besonders darauf geachtet, dass differenzierende Items aus dem Bereich der Zukunftsproblematik und Autonomieproblematik vorliegen.

6-stufige Likertskala

Die Probanden mussten den meisten Aussagen auf einer 6-stufigen Likertskala zustimmen, bei einigen wenigen wurde dichotom die Zustimmung erhoben und entsprechend umcodiert, da dies inhaltlich sinnvoller schien. Die mehr oder weniger stattfindende Item-Zustimmung ist nicht als Indikator für eine intentional geführte Auseinandersetzung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben zu verstehen. Vielmehr geht es uns um Handlungsweisen und Einstellungen, die auf eine mehr oder weniger ausgeprägte Bewältigung zentraler Entwicklungsproblematiken, denen Indikatoren für einzelne Entwicklungsaufgaben zugeordnet sind, hinweisen. Der höhere Bewältigungsgrad bestimmter Aufgaben bedeutet in diesem Sinne auch nicht, dass jemand ein ‚richtigeres‘ Leben führt, sondern in der Lage ist, die Führung seines Lebens (in den unterschiedlichen Bereichen) weitgehend selbst zu bestimmen. Dies kann als ein Indikator dafür betrachtet werden, dass Jugendliche Strategien der „Problemsuche und Lösungsfindung“ (*Dreher/Dreher* 1985, S. 33) ausgebildet haben, die zur Entwicklung einer selbständigen Biografie beitragen.

Aus faktorenanalytischem Modell
ergeben sich vier
Dimensionen

Aus dem anhand der Forschungsliteratur erstellten Itempool ließen sich in einem faktoranalytischen Modell (Hauptkomponentenverfahren mit Varimax-Rotation, $n = 364$, KMO-Wert: 0.686) vier Dimensionen extrahieren (13 der ur-

sprünglichen Items wurden wegen geringer oder Mehrfachladung eliminiert), die sich größtenteils entlang der Unterscheidung von spezifischen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz aufspannen, wie sie *Grob/Jaschinski* (vgl. *Grob/Jaschinski* 2003, S. 28f.) in einer Übersicht vorgenommen haben (vgl. Tabelle 1). Während sich die theoretisch postulierte Dimension der *gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben* (*SOCIETAL*) direkt reproduzieren ließ, spalteten sich Grobs und Jaschinskis *zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben* in unserer Analyse in zwei Dimensionen auf: In einer stehen die *Beziehungen zu den Eltern* (*PARENTAL*) im Vordergrund und in einer weiteren die *Beziehungen zu den Peers* (*PEER*) (Gleichaltrige beiderlei Geschlechts). Die Bereiche der *persönlichen Entwicklungsaufgaben* und *Entwicklungsaufgaben der individuellen Identitätsarbeit* (*IDENTITY*) fallen nach unserer Analyse in einer Dimension zusammen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben bei 16-22jährigen – Faktoranalytisch ermittelte Skalen

Skala	<i>PARENTAL</i> <i>zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben I</i> <i>(Eltern)</i>	<i>PEER</i> <i>zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben II</i> <i>(Gleichaltrige)</i>	<i>SOCIETAL</i> <i>gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben</i>	<i>IDENTITY</i> <i>persönliche Entwicklungsaufgaben</i>
Items	Bei größeren Anschaffungen frage ich immer meine Eltern um Erlaubnis. <i>(umgepolt)</i>	Ich habe das Gefühl, keine Menschen zu kennen, die mich wirklich verstehen. <i>(umgepolt)</i>	Ich stehe völlig unabhängig von meinen Eltern und anderen Verwandten auf eigenen Beinen und finanziere mich selbst.	Es ist mir wichtig, selbst über mein Leben zu entscheiden.
	Meine Eltern wissen immer, wo ich gerade bin und was ich gerade mache. <i>(umgepolt)</i>	Menschen kann man nicht vertrauen, jeder sucht nur seinen eigenen Vorteil. <i>(umgepolt)</i>	Ich habe eine/n Beruf Ausbildung, in dem/der ich mich selbst verwirklichen kann.	Ich wünsche mir einen Beruf, in dem ich mich selbst verwirklichen kann.
	Wenn ich Probleme habe, wende ich mich zuerst an meine Eltern. <i>(umgepolt)</i>	Feste Beziehungen sind nichts für mich. <i>(umgepolt)</i>	Ich verdiene mein eigenes Geld in einem Beruf. <i>(dichotom)</i>	Ich mache sehr gern neue Erfahrungen.
	Ich verbringe meine Zeit lieber mit meiner Familie als mit meinen Freunden/innen. <i>(umgepolt)</i>	Ich habe einen festen Freundeskreis.	Ich lebe im Haushalt meiner Eltern / eines Elternteils. <i>(dichotom, umgepolt)</i>	Ich mache mir häufig Gedanken über mich selbst.

Skala	<i>PARENTAL</i> <i>zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben I</i> <i>(Eltern)</i>	<i>PEER</i> <i>zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben II</i> <i>(Gleichaltrige)</i>	<i>SOCIETAL</i> <i>gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben</i>	<i>IDENTITY</i> <i>persönliche Entwicklungsaufgaben</i>
	Ich fahre lieber mit meinem/r Partner/in oder meinen Freunden in Urlaub als mit meinen Eltern.	Ich weiß nicht, was wahre Liebe ist. <i>(umgepolt)</i>	Ich kann mir vorstellen, einen eigenen Haushalt zu führen bzw. führe einen eigenen Haushalt.	Ich denke oft darüber nach, welche Möglichkeiten mir das Leben in Zukunft alles bieten wird.
	Ich möchte später mal so wie meine Eltern leben. <i>(umgepolt)</i>	Ich mag es nicht, wenn ich mich mit anderen abstimmen muss. <i>(umgepolt)</i>	Ich kann von mir nicht behaupten ‚erwachsen‘ zu sein, dazu fehlen mir noch zu viele Erfahrungen. <i>(umgepolt)</i>	Ich gebe und kleide mich in meiner eigenen Art und Weise.
	Mir ist sehr wichtig, was andere von mir denken. <i>(umgepolt)</i>	Mit meinen Freunden kann ich auch über sehr persönliche Dinge reden.	Ich habe keine Ahnung wie ich als ‚Erwachsener‘ sein werde. <i>(umgepolt)</i>	Mein/e beste/r Freund/in soll vertrauenswürdig sein.
		Ich will kein ‚normales‘ Leben mit Beruf, Partner/in und Kindern. <i>(umgepolt)</i>	Ich plane mit meinem/r Partner/in unsere gemeinsame Zukunft	
		Wenn mich etwas am Verhalten meines/r Partners/in stört, rede ich mit ihr /ihm darüber.	Ich war schon mal nur mit meiner/m Partner/in im Urlaub.	
			Ich hatte bisher keine oder sehr wenige sexuelle Kontakte. <i>(umgepolt)</i>	
			Ich wohne mit meinem/r Partner/in zusammen. <i>(dichotom)</i>	
M	4,12	4,85	3,33	5,17
SD	0,90	0,68	0,78	0,55
Min	1,57	2,56	1,64	2,43
Max	6,00	6,00	5,60	6,00

Nachdem der aus der Forschungsliteratur erstellte Itempool wie beschrieben auf vier zentrale Dimensionen reduziert wurde, lag ein Instrument vor, welches es der vorliegenden Studie erlaubt, einige bedeutende sozialisatorische Einflussfaktoren auf das Ausmaß der Beschäftigung mit jenen Entwicklungsaufgaben zu untersuchen.

2.3 Hypothesenexplikation

Hypothesen 1 und 2:

Einfluss des Geschlechts auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben

Vor dem Hintergrund der empirisch gut belegten geschlechterdifferenten Relevanzsetzung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Roth/Seiffge-Krenke 1996, S. 109), ist zu erwarten, dass Jungen in unserem Sample eine *stärkere Ablösung von ihren Eltern aufweisen* (Fend 1998) (Hypothese 1). Dies wäre – unter anderem – darauf zurückzuführen, dass unterschiedliche Geschlechterstereotypen in der Sozialisation an Kinder und Jugendliche männlichen oder weiblichen Geschlechts herangetragen werden. Jungen werden schon im Elternhaus weitaus stärker mit „außerhäuslichen Aufgaben“ (Trautner 2006, S.108) betreut und so früher daran gewöhnt dem Elternhaus den Rücken zuzukehren – dies wird geradezu erwartet, wodurch die frühere Ablösung von den Eltern begünstigt wird. Mädchen hingegen werden eher Arbeiten im unmittelbaren Kern der Familie zugeteilt, also "häusliche Arbeiten" (ebda.). Diese Zuständigkeit für den Reproduktionsbereich sollte zu einer Verstärkung der Bindung an die Eltern führen und daher zu einer späteren Ablösung. Neben dieser in die Alltagspraxis weitgehend präreflexiv eingelassenen unterschiedlichen Behandlung der Kinder und Jugendlichen, die einen vergeschlechtlichenden Effekt ausübt, differenziert Trautner desweiteren explizite geschlechterstereotype Rollenerwartungen und entsprechende Erziehungsziele, die zur Reproduktion der Geschlechterverhältnisse führen können (vgl. dazu auch Trautner 1997): Demnach bestehen explizit gewünschte und gefordert wie geförderte geschlechtsbezogene Eigenschaften, die auf der einen Seite eher die Autonomieentwicklung und elterliche Ablösungsprozesse von Jungen fördern – z.B.: „aggressiv, ehrgeizig, selbstsicher“ (Trautner 2006, S. 110) – und auf der anderen Seite die Autonomieentwicklung und elterliche Ablösungsprozesse von Mädchen eher verlangsamen – z.B. „empfindsam, sozial orientiert, warmherzig“ (ebda.). Es gibt also mehrere (und mglw. weitere) Gründe für die frühere bzw. spätere Ablösung von den Eltern und Autonomieentwicklung bei Jungen bzw. Mädchen, und mit aller Wahrscheinlichkeit treffen milieuhabhängig häufig verschiedene – und nicht selten auch keine – zu. Das bedeutet aber auch: Wenn (milieuspezifisch oder persönlich bedingt) keine expliziten Geschlechterstereotypen das elterliche Verhalten gegenüber den Kindern prägen, können in die Alltagspraxis eingelassene unterschiedliche Behandlungsweisen, die bspw. mimetisch an anderen (z.B. den eigenen Eltern oder Medien) als Verhaltensmodelle erworben werden, eine vergeschlechtlichende Erziehungspraxis bedingen.

Jungen zeigen eine stärkere Ablösung von den Eltern

Trautner differenziert explizite geschlechtsstereotype Rollenerwartungen

Ferner sollten sich Mädchen auch intensiver mit *persönlichen Entwicklungsaufgaben* beschäftigen bzw. beschäftigt haben (Hypothese 2), was eine herausgehobene Selbstbezogenheit im Sinne der Suche nach einem kohärenten Selbstbild impliziert. Diese Suche geht unseres Erachtens darauf zurück, dass der bestehende soziale Individualisierungsschub und die Freisetzung aus traditionellen Rollenmodellen (vgl. Hurrelmann 2003; Keupp et al. 1999) typischerweise für junge Frauen und Mädchen vordringlicher zu bewältigen ist als für junge Männer und Jungen (vgl. Honig 2006). Das Herstellen eines eigenständigen Selbstentwurfs und kohärenten Selbstgefühls ist für Männer stärker anhand traditio-

Mädchen beschäftigen sich intensiver mit persönlichen Entwicklungsaufgaben

neller Inszenierungsoptionen von Männlichkeit möglich, so dass weniger aktive Beschäftigung in dieser Hinsicht notwendig ist. Dies betrifft unterschiedliche Lebensbereiche wie bspw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Auseinandersetzung mit der Entscheidung für das eine oder andere und vor allem Modellen einer Vereinbarkeit, der sich Mädchen noch immer verstärkt stellen müssen, bedeutet eine gesteigerte Selbstbezogenheit auf der Suche nach Möglichkeiten der Lebensführung.

Hypothesen 3 und 4

Einfluss der sozialen Herkunft auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben

Herkunftseffekt
klassenbedingter
Kompetenz-
unterschiede und
Mechanismen der
institutionellen
Segregation

Die soziale Herkunft, hier gemessen am Bildungsgrad der Eltern, prägt bekanntlich schon früh und in erheblichem Maße die Entwicklung des Individuums. An den Herkunftseffekt klassenbedingter Kompetenzunterschiede knüpfen Mechanismen einer institutionellen Segregation insbesondere in der schulischen Sozialisation an (vgl. *Vester* 2006, S. 25). Die Qualität und Quantität inkorporierten kulturellen Kapitals äußert sich nicht nur in der Wahl eines ‚standesgemäßen‘ Bildungsgangs, der die Asymmetrie der ungleichen sozialen Ausgangslage multipliziert (vgl. die PISA 2000-Ergebnisse: *Artelt* u.a. 2001; sowie *Henz/Maas* 1995; *Krais* 1996; *Mansel* 1993), sondern reicht auch in psychosoziale Entwicklungsprozesse, welche unabhängig von der schulischen Sozialisation sind. *Bourdieu* spricht beispielsweise von „freien Interessen“ (*Bourdieu/Passeron* 1971, S. 35) und „künstlerischen Vorlieben“ (*Bourdieu/Passeron* 1971, S. 37), welche mit dem Kulturkapital und also der sozialen Herkunft variieren und die für Angehörige höherer Sozialschichten einen spielerischen Umgang mit Kulturgütern bedeuten. Dagegen neigen Personen von „niedrigerer“ sozialer Herkunft eher dazu, eine pragmatische Lebenshaltung auszubilden, welche *Bourdieu* auch den „Geschmack der Notwendigkeit“ (*Bourdieu* 1982, S. 585ff.) nennt. Treffen diese Vermutungen zu, ist unter SchülerInnen aus sozial schwächeren Familien eine zielstrebige und ‚unkapriziöse‘ Orientierung auf gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben zu erwarten und die Absicht einer raschen Erreichung sozial konventionalisierter biografischer Eck- und Wendepunkte. Damit hätten diese einen höheren Entwicklungsstand bei den *gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben*, während SchülerInnen aus höheren Sozialschichten aufgrund ihres weniger pragmatischen Lebensentwurfs sich weniger mit diesen auseinandersetzen würden (Hypothese 3). Entsprechend dieser Zukunftsorientierung sollte auch ein Autonomiebestreben im familiären Kontext zu beobachten sein, und eine gesteigerte Ablösung von den Eltern bei Jugendlichen aus niedrigeren Sozialschichten vorzufinden sein (Hypothese 4).

Hypothesen 5 und 6

Einfluss des Bildungsgangs auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben

Schule als wichtige
Sozialisationsinstanz

Nach der Familie ist wohl die Schule die bedeutendste Sozialisationsinstanz für Jugendliche und entsprechend sind für die psychosoziale Entwicklung neben der sozialen Herkunft auch das Schulsystem und der individuelle Bildungsgang darin bedeutsam. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass mit der sozialen Diffe-

renzung des Schulsystems unterschiedliche Schulkulturen verknüpft sind, deren Besuch zwar durch die soziale Herkunft in weiten Teilen determiniert ist (Artelt u.a. 2001; Henz/Maas 1995; Krais 1996; Mansel 1993; Vester 2006), deren Einfluss jedoch zugleich auch als eigenständig konzipiert werden muss. In diesem Sinne hebt auch Bourdieu hervor, dass man „sich deshalb hüten [muss], die soziale Herkunft und die mit ihr verbundene ursprüngliche Erziehung und Kindheitserfahrung als den entscheidenden Faktor anzusehen, der auf allen Stufen einer Biografie direkt Verhalten, Einstellung und Ansichten determiniert, oder sie als erstes Glied einer Kausalkette zu deuten“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 146).

Die institutionelle Struktur der Schule im dreigliedrigen Bildungssystem bedingt, dass SchülerInnen in verschiedenen Bildungsgängen insbesondere hinsichtlich des vermittelten Stoffs (Lehrplan), der Prozeduren der Stoffvermittlung und der daraus entstehenden sozialen Beziehungen zu Lehrern, sowie der Klassenstruktur, also der sozialen Beziehungen zu KlassenkameradInnen, erheblich unterschiedliche Erfahrungen machen (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 75ff.). Hinsichtlich der Klassenstruktur besteht ein für die psychosoziale Entwicklungsdynamik potenziell bedeutsamer Unterschied in der Heterogenität der SchülerInnen je nach dem Ort der Einrichtung in Bildungsganghierarchie: Je höher eine Einrichtung angesiedelt, desto stärker die „soziale Durchmischung“ (Faulstich-Wieland 2001, S. 76; vgl. auch Kecskes 2000, S. 75). Dadurch ist es den Schülerinnen möglich, sich mit anderen Weltanschauungen und konträren Haltungen auseinanderzusetzen und in Anlehnung und Abgrenzung eigene Positionen zu entwickeln. Dies sollte die eigene Orientierungsbildung verlangsamen, indem unterschiedliche Lebensmodelle beobachtet werden und zur Auseinandersetzung herangezogen werden können. Von daher sollten SchülerInnen aus ‚höheren‘ Bildungsgängen typischerweise erst später eine eigene Lebensplanung ausbilden und sich mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben zunächst weniger auseinandersetzen als SchülerInnen aus ‚niedrigeren‘ Bildungsgängen, die unter den Bedingungen einer sozialen „Entmischung“ (Faulstich-Wieland 2001, S. 76) in der Schule lernen und aufwachsen. Dieser Effekt könnte verstärkt werden durch den Lehrplan und daraus entstehenden unterrichtsspezifische Interaktionsdynamiken mit dem Lehrpersonal. Auf Hauptschulen und Realschulen wird eher praktisches Wissen im Sinne einer Berufsvorbereitung vermittelt, während Gymnasien stärker auf eine weitere Ausbildung z.B. an der Universität vorbereiten. Dadurch sind den SchülerInnen am Gymnasium die berufliche Laufbahn und mit dieser zusammenhängende Entwicklungsaufgaben zunächst weniger bedeutsam, als SchülerInnen ‚niedrigerer‘ Bildungseinrichtungen. Auch deshalb sollten GymnasialschülerInnen weniger mit *gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben* beschäftigt sein, während sich andere SchülerInnen verstärkt diesen zuwenden sollten (Hypothese 5). Diese frühere Auseinandersetzung sollte zugleich für Jugendliche aus im dreigliedrigen Schulsystem niedrig angesiedelten Einrichtungen die Antizipation einer Eigenständigkeit und Selbständigkeit implizieren, welche auch eine beschleunigte Ablösung aus dem Elternhaus zur Folge haben sollte (Hypothese 6).

Unterschiedliche Erfahrungen durch das dreigliedrige Schulsystem

GymnasialschülerInnen beschäftigen sich weniger mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben

3. Methodik

3.1 Stichprobe und Erhebungsverfahren

Altersspanne von
16 bis 18 Jahren

Während die Skalenbildung im Rahmen der DFG-Studie an einem Sample mit der Altersspanne von 16 bis 22 erfolgte, wurde für die vorliegende Auswertung eine Beschränkung der Stichprobe auf die Altersspanne von 16 bis 18 Jahren vorgenommen. Dies erschien einerseits sinnvoll, da die Zeit zwischen 16 und 18 mit einer besonderen Entwicklungsdynamik verbunden ist, so dass sich soziale Determinanten der psychosozialen Entwicklung in besonderem Ausmaß bemerkbar machen sollten. Andererseits erhöht sich ab einem Alter von 18 Jahren die Vielfalt an höchst unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben enorm. Mit dem Ende der Schulpflicht bewegen sich vor allem Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss in erheblich unterschiedlichen Kontexten (Berufsqualifizierende Lehrgänge, Berufsfachschule, Praktika, Lehre, Arbeit, Arbeitslosigkeit usw.). Diese sehr unterschiedlichen Lebenswege machen die Herstellung einer Vergleichsstichprobe zu den eher homogenen Gruppen von Vertretern mittlerer und höherer Bildungsgängen sowohl forschungspragmatisch (Rekrutierung) äußerst schwierig als auch inhaltlich fragwürdig. Insofern wurde sich hier auf die Phase der mittleren Adoleszenz von 16 bis 18 beschränkt.

Die vier faktoranalytisch bestimmten Entwicklungsaufgaben-Skalen wurden für die vorliegende Auswertung 137 Berliner Schülern zwischen 16 bis 18 Jahren aus 10 Klassen 5 unterschiedlicher Bildungseinrichtungen² des Stadtbezirks Charlottenburg-Wilmersdorf gemeinsam im Klassenverband vorgelegt. Zusätzlich wurde noch das Alter, das biologische Geschlecht, die Staatsbürgerschaft und der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile erfragt. Die Schüler bekamen keinerlei zeitliche Vorgabe (die maximale Bearbeitungsdauer des gesamten Fragebogens betrug 25 Minuten) oder monetäre Gegenleistung. Als kleine Motivation wurde jedoch die Verlosung eines DVD-Gutscheins unter allen Probanden in Aussicht gestellt.

Ziel ist eine
möglichst
gleichmäßige
Repräsentation des
dreigliedrigen
Bildungssystems

Die Auswahl der Schulformen und Klassen für die Stichprobe erfolgte mit dem Ziel einer möglichst gleichmäßigen Repräsentation aller drei Züge des dreigliedrigen Bildungssystems in der Altersgruppe der mittleren Adoleszenz (16 bis 18 Jahre) und einer Gleichverteilung des Geschlechts. Gesamtschulen wurden nicht in die Untersuchung einbezogen. Bei den beruflich weiterführenden Schulen (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule) wurde der ursprünglich erworbene Abschluss (Realschul- vs. Hauptschulabschluss/kein Abschluss) bei der Auswertung für die zu erstellende Bildungsgang-Variable (3-stufig: Hauptschule, Realschule, Gymnasium) zugrunde gelegt, bei allen anderen die aktuell besuchte Einrichtung. Nach Ausschluss der über 18jährigen ergab sich schließlich eine Stichprobe von 113 Schülern. Da die Bildung der Eltern als entscheidende Kontrollvariable diente, wurden zehn Probanden, welche keine Angabe hierüber machten, aus dem Sample ausgeschlossen. Um dabei entstehende Verzerrungen der Stichprobe auszuschließen wurde ein χ^2 -Test über den Zusammenhang zwischen Verweigerung der Angabe und Bildungsgang durchgeführt, dieser wurde nicht signifikant ($\chi^2 = 3.34$; $df = 2$; $p = .185$ n.s.).

Es resultierten damit 103 gültige Versuchspersonen und eine für quasi-experimentelle Bedingungen befriedigende Verteilung der Merkmale Geschlecht (44 männlich, 59 weiblich) und Bildungsgang (25 Hauptschule, 38 Realschule, 40 Gymnasium/Fachgymnasium). Insbesondere die Verteilung der Schulformen entsprach damit annähernd dem theoretisch berechneten Berliner Durchschnitt für diese Altersgruppe (KMK 2006). Der Ausländeranteil und dessen Verteilung über die Bildungsgänge entsprachen ebenfalls ungefähr den üblichen Berliner Zahlen (*Statistisches Landesamt Berlin* 2004a, 2004b).

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

4.1.1 Entwicklungsaufgaben-Skalen

Die bei der Entwicklung der Skalen gemessenen Mittelwerte und Standardabweichungen auf den 4 Entwicklungsaufgaben-Skalen finden sich in Tabelle 1, die der analysierten 137 Versuchspersonen zwischen 16 bis 18 finden sich in den Ergebnistabellen 2 und 3 in der Zeile für die Kovariate „Bildung der Eltern“.

4.1.2 Sozialer Hintergrund

Aus der 5-stufig abgefragten formalen Bildung beider Elternteile (1: kein Abschluss; 2: Hauptschulabschluss; 3: Mittlere Reife; 4: Fachhochschulreife/Abitur, 5: Hochschulabschluss) wurde ein metrischer Mittelwertsindex zum sozialen Hintergrund gebildet. Der Mittelwert betrug 3,28 ($SD : 1,08$). Der Ausländeranteil betrug 16,5 Prozent.

4.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

4.2.1 Zusammenhang zwischen Bildung der Eltern und Bildungsgang-Zugehörigkeit

Der Zusammenhang zwischen der formalen Bildung der Eltern und der Bildungsgang-Zugehörigkeit der Kinder erwies sich mit Spearman's $\rho = ,329$ als hochsignifikant ($p < ,001^{***}$).

4.2.2 Ergebnisse des ALM

Zur Hypothesenüberprüfung wurde ein multivariates Allgemeines Lineares Modell (ALM) gerechnet, in das die Variablen „Geschlecht“ und „Bildungsgang“ als Prädiktoren, „Bildung der Eltern“ als Kovariate und die vier Entwicklungsskalen als Kriteriumsvariablen eingebracht wurden. Die hierfür notwendige Gleichheit der Kovarianzenmatrizen war in hinreichendem Maße gegeben (Box-

M-Test $F = 1,058$; $df1 = 50$; $df2 = 7612,665$; $p = 0,364$), ebenso die Gleichheit der Fehlervarianzen über die Gruppen hinweg (Levene-Test-Ergebnisse: vgl. Tabelle 2 und 3). Die Ergebnisse des ALM finden sich in Tabelle 2 und 3. Es zeigten sich signifikante Effekte des Geschlechts und des Bildungsgangs auf die Skala PARENTAL, sowie des Bildungsgangs auf SOCIETAL und des Geschlechts auf Identity (alle $p < 0,05$). Mädchen wiesen bei PARENTAL niedrigere und bei IDENTITY höhere Skalenwerte auf. Der Bildungsgang „Gymnasium“ sorgt laut Scheffé-Posthoc-Tests (vgl. Kleinbuchstaben a, b) für höhere Werte gegenüber beiden anderen Bildungsgängen auf der PARENTAL-Skala (alle $p < 0,05^*$), und für niedrigere Werte gegenüber dem Bildungsgang „Realschule“ auf der SOCIETAL-Skala ($p < 0,05^*$). Es gab keine signifikanten Interaktionseffekte.

Tabelle 2: Ergebnisse des ALM (zwischenmenschliche Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht)

			PARENTAL (Levene-Test $p=0,217$)					PEER (Levene-Test $p=0,475$)				
Prädiktorvariable:	n		M	SD	F	p	η^2	M	SD	F	p	η^2
Ge- schlecht	M	44	4,13	0,94	7,30	,008	,071**	4,63	0,87	0,84	,363	,009
	W	59	3,75	1,01				4,80	0,74			
Bildungs- gang	HS	25	3,50 ^a	1,08	7,48	,001	,135**	4,78	0,83	1,33	,269	,027
	RS	38	3,76 ^a	1,03				4,84	0,69			
	GY	40	4,30 ^b	0,76				4,59	0,86			
Bildung der Eltern	Kovariate (skal. 1-5) M=3,28 SD=1,28	103	3,91	0,99	0,19	,664	,002	4,73	0,80	0,06	,815	,001

Tabelle 3: Ergebnisse des ALM (gesellschaftliche und persönliche Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht)

			SOCIETAL (Levene-Test $p=0,693$)					IDENTITY (Levene-Test $p=0,535$)				
Prädiktorvariable:	n		M	SD	F	p	η^2	M	SD	F	p	η^2
Ge- schlecht	M	44	2,87	0,69	0,01	,967	,000	5,06	0,72	5,50	,021	,054*
	W	59	2,84	0,64				5,35	0,46			
Bildungs- gang	HS	25	2,87	0,74	4,25	,017	,081*	5,27	0,52	0,62	,543	,013
	RS	38	3,06 ^a	0,61				5,26	0,65			
	GY	40	2,65 ^b	0,61				5,16	0,59			
Bildung der Eltern	Kovariate (skal. 1-5) M=3,28 SD=1,28	103	2,85	0,66	0,37	,546	,004	5,23	0,60	0,01	,975	,000

5. Diskussion

Diese Studie hatte die Analyse des Ausmaßes der Beschäftigung von Berliner SchülerInnen mit zentralen Entwicklungsaufgaben und deren Determinanten zum Ziel. Dazu wurden die vier explorativ-faktoranalytisch an einem größeren Sample gebildeten Entwicklungsaufgaben-Skalen einem kleineren, nach Geschlecht und Bildungsgang geschichteten Sample von 16 bis 18jährigen SchülerInnen vorgelegt, um den Einfluss der Variablen zur sozialen Herkunft, Bildungsgang der Schüler und dem Geschlecht auf die Skalenausprägungen zu überprüfen. Belegbare signifikante Einflüsse jener Variablen auf die Entwicklungsaufgabendimensionen werden im Folgenden zusammengefasst und diskutiert.

5.1 Einflussfaktor: Geschlecht

Die empirisch bereits gut gesicherten Erkenntnisse zum Geschlecht als bedeutsamen Einflussfaktor auf psychosoziale Entwicklungsdynamiken haben sich auch hier erneut belegen lassen. Weibliche Schülerinnen neigen demnach zu einem höheren Ausmaß der Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben im Kontext der Elternbeziehung und weisen so eine geringere Loslösung vom Elternhaus auf (*Hypothese 1*). Dass dies nicht auf generelle ‚Empathie‘-Unterschiede und geschlechterdifferente Orientierungen in zwischenmenschlichen Beziehungen zurückgeht, zeigt sich darin, dass sich für die weiblichen Befragten kein höheres Ausmaß der Beschäftigung mit den Entwicklungsaufgaben der Aufnahme und Erhaltung von Peer-Beziehungen belegen ließ. Vielmehr scheinen also in der Sozialisation unterschiedliche Konzepte von ‚Familie‘, ‚Familienzusammenhalt‘ und ‚Binnen-‘ bzw. ‚Außenorientierung‘ an Mädchen und Jungen herangetragen zu werden, so dass der hier aufgeschiedene Effekt der geringeren Loslösung vom Elternhaus bei Mädchen wohl auf eine geschlechterdifferente Sozialisation zurückzuführen ist, in der typischerweise von Jungen früher Autonomie verlangt wird. Hier könnte ein Einfluss auf die berufsbiografische Orientierungsbildung vermutet werden. Dies erscheint jedoch nicht sonderlich plausibel, da sich zugleich die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben als eher unabhängig vom Geschlecht erweist.

Geschlechter-
differente
Sozialisation

Daneben weisen die Ergebnisse auch auf eine besondere Auseinandersetzung mit persönlichen Entwicklungsaufgaben bei weiblichen Jugendlichen hin (wie in *Hypothese 2* prognostiziert). 16 bis 18jährige Schülerinnen setzen sich offenbar stärker mit sich selbst auseinander als ihre männlichen Mitschüler, denken mehr über sich selbst nach und setzen sich auch mit alternativen Lebensentwürfen auseinander. Dies geht unseres Erachtens auf die Unterschiede in der subjektiven Empfindung aktueller sozialer Individualisierungsprozesse zurück, die jungen Frauen eine gesteigerte Suche nach einem kohärenten Selbstbild abverlangen.

Schülerinnen
denken mehr über
sich selbst nach

5.2 Kovariate: Soziale Herkunft

Kein Zusammen-
hang von sozialer
Herkunft und der
Auseinandersetzung
mit Entwicklungs-
aufgaben

Ausgehend von Überlegungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Wirkung sozialer Benachteiligung auf die Identitätsentwicklung könnte man annehmen, dass geringes „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1983, hier operationalisiert über den Bildungshintergrund der Eltern) bei Jugendlichen eine Akzeleration bewirken kann (Stichwort: verkürzte Jugendphase, vgl. Oerter/Dreher 2002), so dass sich früher gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben gewidmet wird (*Hypothese 3*) und der Ablöseprozess von den Eltern früher einsetzt (*Hypothese 4*). Ein solcher linearer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (operationalisiert anhand der Bildung der Eltern) und der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben konnte anhand des Samples allerdings *nicht* belegt werden, was theoretische Überlegungen und empirische Studien zur Individualisierung und persönlichen Sinnsuche sowie Abschwächung der Bedeutung sozialer Ungleichheiten für kulturelle Differenzierungen in Angelegenheiten des Lebensstils stützt (vgl. bspw. Beck 1983).

5.3 Einflussfaktor: Bildungsgang

SchülerInnen aus
niedrigeren
Bildungs-
einrichtungen
wenden sich stärker
gesellschaftlichen
Entwicklungs-
aufgaben zu

Der Einfluss des eingeschlagenen Bildungswegs wurde zusammen mit dem Einfluss der sozialen Herkunft (Bildungshintergrund) als Kovariate in einem Modell berechnet, das heißt: die messbar vorhandene Vorstrukturierung der Entscheidung für einen Bildungsweg durch die soziale Herkunft (vgl. Abschnitt 4.2.1) wurde in der Modellgleichung berücksichtigt und die darüber hinaus beobachteten Einflüsse der Schulform auf die Skalenausprägungen sollten demnach nicht auf die soziale Herkunft zurückgehen. Anders als zunächst angenommen, hat der Bildungsgang – im Gegensatz zur sozialen Herkunft – offensichtlich einen starken Einfluss auf das Ausmaß der Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben. Dieser Einfluss fällt nur zum Teil wie prognostiziert aus: SchülerInnen aus im dreigliedrigen Schulsystem ‚niedriger‘ angesiedelten Bildungseinrichtungen wenden sich demnach stärker gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben zu³ (*Hypothese 5*). Als Ursachen vermuten wir, wie in Abschnitt 2.3 dargelegt, vor allem primäre und sekundäre Effekte des schulischen Curriculums, sowie die im vergleichsweise geringere soziale Durchmischung.

Bildungsgang besitzt
Einfluss auf eine
verkürzte oder
gestreckte Pubertät

Diese Ergebnisse bestätigen zunächst grundsätzlich die breit geteilten Annahmen über eine „verkürzte Pubertät“ (nach Lazarsfeld, vgl. Oerter/Dreher 2002, S. 258) und „gestreckte Pubertät“ (nach Bernfeld, vgl. Oerter/Dreher 2002, S. 258). Allerdings erweist sich als der entscheidende Einfluss auf die ‚Verkürzung‘ und ‚Streckung‘ *nicht* wie angenommen die soziale Herkunft selbst, sondern der Bildungsgang. Dass nicht die soziale Herkunft (operationalisiert anhand der Bildung der Eltern) diesen Effekt hervorruft, kann einerseits im Kontext von Überlegungen zur Individualisierung und Vervielfachung sozialer Ungleichheitsdimensionen gesehen werden. Andererseits überlagern Prozesse einer sekundären Sozialisation, die auf unterschiedliche Schulkulturen zurückgeführt werden können, die Effekte der Primärsozialisation im Elternhaus und schaffen eigene Entwicklungsbedingungen durch die soziale Struktur der Lernumgebungen („sekundäre Herkunftseffekte“, vgl. auch Vester 2006).

Hypothese 6 ließ sich anhand der Stichprobe nicht belegen, zwar zeigte der gewählte Bildungsgang einen Effekt auf die Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben aus dem Bereich der Beziehung zu den Eltern – allerdings gerade umgekehrt wie erwartet: SchülerInnen aus ‚niedrigeren‘ Bildungseinrichtungen (wie Haupt- oder Realschule) weisen danach eher eine geringere Loslösung vom Elternhaus auf, und GymnasiastInnen heben sich durch eine verstärkte Loslösung ab. Auch dieser Effekt des Bildungsgangs könnte auf der Verschiedenheit von Schulkulturen beruhen. Die Identitätsentwicklung der SchülerInnen auf höheren Schulen wäre demnach stärker mit der Schulkultur verknüpft als bei den im dreigliedrigen Bildungssystem ‚niedriger‘ angesiedelten Schulen. Zweifels- ohne wird vor allem in Gymnasien SchülerInnen eine Selbstständigkeit nahe gelegt, welche nicht nur in unmittelbar schulischen Kontexten zum Tragen kommen kann, sondern sich offensichtlich auch auf persönliche Lebensbereiche, wie die Beziehung zu den Eltern, überträgt. Diese Selbstständigkeit könnte also aus dem stärker geforderten und geförderten eigenverantwortlichen Arbeiten resultieren, indem hierbei eigenständige Lösungen für Probleme zu suchen sind und mehrere Lösungen für ein Problem akzeptiert werden. Hieraus können Kompetenzen einer individuellen Selbstständigkeit oder subjektive Eindrücke einer gesteigerten Selbstwirksamkeit, die aber ‚objektiv‘ wirksam werden, entstehen, die in verschiedenen Lebensbereichen Auswirkungen zeitigen – so beispielsweise in der Beziehung zu den Eltern.

GymnasiastInnen
heben sich durch
eine verstärkte
Loslösung vom
Elternhaus ab

5.4 Allgemeine Diskussion

Durch diese Studie war es möglich, für 16 bis 18jährige Berliner SchülerInnen Determinanten des Ausmaßes der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu rekonstruieren. Dabei wurden wesentliche Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands repliziert, insbesondere hinsichtlich des Einflusses des Geschlechts auf die Auseinandersetzung mit (zwischenmenschlichen und persönlichen) Entwicklungsaufgaben.

Andere Ergebnisse geben jedoch Anlass zur Reflektion, insbesondere hinsichtlich unserer Ausgangsfrage, wie sozialisatorische Kontextbedingungen auf die Beschäftigung mit für die berufliche Fortentwicklung relevanten Entwicklungsaufgaben Einfluss nehmen: In dem Zusammenfallen eines hohen Ausmaßes der Bewältigung gesellschaftlicher Entwicklungsaufgaben bei gleichzeitig geringer Ablösung aus dem Elternhaus bei Jugendlichen aus im dreigliedrigen Bildungssystem niedrig angesiedelten Schulen (Haupt- und Realschule) bzw. umgekehrt der verstärkten Ablösung aus dem Elternhaus bei gleichzeitiger Irrelevanz gesellschaftlicher Entwicklungsaufgaben unter Jugendlichen aus im dreigliedrigen Bildungssystem höher angesiedelten Schulen (Gymnasien) kann ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheiten gesehen werden: Weniger privilegierte Jugendliche, die aufgrund ihres Bildungsgangs eher mehr Eigeninitiative und Selbstständigkeit in der Lebensführung entwickeln sollten, sind weniger mit der Ablösung aus dem Elternhaus befasst, aber zugleich weiter in der Lebensplanung fortgeschritten als Jugendliche, die sich in einem höheren Bildungsgang und auf dem Gymnasium befinden. Diese haben Entwicklungsauf-

Reproduktions-
mechanismus
sozialer Ungleichheit

gaben der Ablösung vom Elternhaus schon bewältigt, obschon sie sich mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben noch kaum auseinandersetzen.

Bedenkt man, dass die emotionale Abkopplung von den Eltern eine bedeutende Voraussetzung für persönliche Autonomie und individuelle Handlungsfähigkeit ist (Latzko 2006), sowie dass gerade in Haupt- und Realschulen diese Kompetenz notwendig wird, indem die Ausbildung vergleichsweise kurz und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben (wie Eintritt in ein selbstverantwortliches Erwerbsleben) vergleichsweise nahe ist, erscheint dieses Ergebnis weitreichend. Es stellen sich Haupt- und RealschülerInnen *früher* gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben, diese werden aber bereits relevant, noch *bevor* solche der Loslösung von den Eltern bewältigt sind. Umgekehrt bewältigen Gymnasiasten diese Entwicklungsaufgabe typischerweise bevor sie sich mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen müssen. Damit können formal eher hoch gebildete Jugendliche (typischerweise) eine selbstbestimmtere und stärker autonome (Erwerbs-)Biografie ansteuern als formal eher niedrig gebildete Jugendliche, die sich stark an ihren Eltern und traditionelleren Lebensplanungen orientieren – aber doch gerade aufgrund der mangelnden Chancengleichheit durch die Bildungsunterschiede umso stärker autonom und unabhängig von ihren Eltern agieren sollten, damit eine soziale Mobilität möglich ist und sich soziale Ungleichheiten nicht reproduzieren (vgl. auch *Kecskes* 2000).

Kulturelle und
ethnische
Differenzierung des
Schulsystems

Bei der Interpretation der Ergebnisse zum Einfluss des Bildungsgangs auf die zwischenmenschliche Entwicklungsaufgabe der Ablösung vom Elternhaus gilt es allerdings ebenfalls zu berücksichtigen, dass sich typischerweise in Haupt- und Realschulen mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund befinden. Die soziale Differenzierung des Schulsystems geht bekanntlich auch mit kulturellen und ethnischen Differenzierungen einher (*Alba/Handl/Müller* 1994; *Artelt* u.a. 2001; *Auernheimer* 2006; *Kristen* 2002; *Lagebericht AusländerInnen* 2007), so dass die hier vorgefundenen Orientierungen nicht *nur* durch die schulische Sozialisation determiniert sein müssen, sondern *auch* durch kulturelle Ungleichheiten nach der ethnischen Herkunft bedingt sein können. Die Integration einer Variablen „Migrationshintergrund“ in das vorliegende Modell war allerdings aufgrund der beschränkten Stichprobengröße hier nicht zu leisten. Allerdings wurde von unterschiedlicher Seite bereits auch darauf hingewiesen, dass die gängige Interpretation der soziokulturellen Sonderstellung von MigrantInnen als Defizit in weiten Teilen zu revidieren ist (vgl. z.B. *Westphal* 2006; *Schittenhelm* 2005).

Effekt der
gegenseitigen
Verstärkung bei
Schülern mit
Migrations-
hintergrund

Darüber hinaus müsste sich die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem ebenso für SchülerInnen mit Migrationshintergrund stellen lassen – wenn auch eher unter dem Gesichtspunkt, wie sich spezifische kulturelle Praktiken (welche eine erhöhte Eltern- und Familienbindung produzieren mögen) durch das Curriculum in den Bildungsgängen und die schulische Sozialisation so rahmen lassen, dass sie SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht zum Nachteil gereichen. Mit aller Wahrscheinlichkeit liegt hier ein Effekt der gegenseitigen Verstärkung vor. Das heißt, kulturelle Traditionen des Erhalts familiärer Strukturen in Migrationsfamilien verstärken den Effekt der geringeren Autonomieentwicklung in bildungsferneren Schulformen.

Und umgekehrt: Die geringere Autonomieentwicklung in bildungsfernen Schulformen verstärkt kulturelle Traditionen des Erhalts familiärer Strukturen in Migrationsfamilien. Das Problem einer weniger günstigen Ausgangssituation bedingt durch den Entwicklungsstand stellte sich damit Kindern mit Migrationshintergrund in besonderem Maße – jedoch nicht nur ihnen.

Unsere Überlegungen erscheinen uns besonders dringlich vor dem Hintergrund, dass in dieser Untersuchung *keine* unmittelbaren Effekte der sozialen Herkunft (die in Berlin stark mit der Zugehörigkeit zu einem Milieu mit Migrationshintergrund korreliert ist) auf die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben beobachtbar waren, während der Bildungsgang deutliche Spuren in der Identitätsentwicklung hinterlässt, womit gerade für pädagogische Interventionen grundsätzlich ein fruchtbarer Boden gegeben ist. Wir votieren insbesondere für qualitative Anschlussuntersuchungen, um diesen Interventionsspielraum konkreter bestimmen zu können.

Bildungsgang spielt eine wichtige Rolle für die Identitätsentwicklung

Anmerkungen

- 1 Vgl. Geimer/Lepa/Hachenberg/Ehrenspeck 2007, Lepa/Geimer 2007, Geimer/Lepa 2006. Angaben waren wegen der Anonymisierung für Gutachter nicht zu erhalten.
- 2 Unser herzlicher Dank gilt folgenden Berliner Schulen für die Unterstützung bei der Stichprobenrekrutierung: OSZ Sozialwesen, OSZ Recht, Anna-Freud-Oberschule, Rudolf-Diesel-Oberschule, Oppenheim Oberschule.
- 3 Dieser Effekt geht ganz besonders auf den signifikanten Unterschied zwischen SchülerInnen aus Realschulen ($M=3,06$) und Gymnasien ($M=2,65$) zurück, wie der Scheffé Post-Hoc-Test ($p<0,05$) zeigt. Auch Hauptschüler ($M=2,87$) beschäftigen sich (allerdings bei gegebener Teststärke nicht signifikant) stärker mit sozialen Entwicklungsaufgaben als GymnasialschülerInnen.

Literatur

- Alba, R. D./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 2, S.209-237.
- Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. – Berlin.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. – Wiesbaden.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Göttingen, S.35-74.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. Soziale Welt, Sonderband 2 (Soziale Ungleichheiten), S. 183-198.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. – Stuttgart.
- Combe, A. (2004): Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: Trautmann, M. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. – Wiesbaden, S. 48-63.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D. & Stiksrud, A. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. – Göttingen, S. 56-70.

- Dreher, M./Dreher, E. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. – Weinheim, S. 30-61.
- Dreher, M./Dreher, E. (1996): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Basisinformation zum empirischen Vorgehen. Unpubliziertes Manuskript.
- Dreher, M./Dreher, E. (1997): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In: Glück, J. (Hrsg.): 13. Tagung Entwicklungspsychologie. – Wien, S. 37.
- Faulstich-Wieland, H. (2001): Bildungsgangdidaktik. Ergänzungen aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. C./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für den Fachunterricht und Lehrerbildung. – Opladen, S. 68-82.
- Fend, H. (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. – Bern.
- Ferchoff, W./Kurtz, T. (1994): Jugend, Beruf und Gesellschaft. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, 5, S. 478-498.
- Flammer, A. (1993): Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: Mandl, H./Dreher, M./Kornadt, H. J. (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. – Göttingen, S. 119-128.
- Geimer, A./Lepa, St. Rekonstruktionen individueller Lesarten eines postmodernen Spielfilms zur Todesthematik mittels der Analyse schriftlicher Filmmacherzählungen. In: Hißnasser, C./Jahn-xxmann, A. (Hrsg.): medien-zeit-zeichen, Marburg: Schüren 2006, 173-197.
- Geimer, A./Lepa, St./Hackenberg, A./Ehrenspeck, Y.: THE OTHERS reconstructed. Eine qualitative Analyse erfahrungs- und entwicklungsbezogener Prädikatore der unterschiedlichen Lesarten eines Postmortem-Spielfilms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg. (2007), H. 4, 493-511.
- Grob, A./Jaschinski, U. (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Weinheim, Basel, Berlin.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. – New York.
- Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47, 4, S. 605-633.
- Hericks, U./Spörlein, E. (2001): Entwicklungsaufgaben im Fachunterricht und Lehrerbildung. Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. C./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. – Opladen, S. 33-50.
- Honig, M.-S. (2006): An den Grenzen der Individualisierung. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als sozialpädagogisches Thema. Neue Praxis 36 /, 1, S. 25-36.
- Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Einige sozialpolitische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23 / 2, S. 115-126.
- Kecskes, R. (2000): Soziale und identifikative Assimilation türkischer Jugendlicher. In: Berliner Journal für Soziologie 1, S. 66-76.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Dokumentation Nr. 179: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1995 bis 2004. – Bonn.
- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. – Weinheim, München, S. 118-146.
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, 3, S. 534-552.
- Lagebericht AusländerInnen (2007). 7. Lagebericht der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländer und Ausländerinnen in Deutschland. – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/nn_56708/Content/DE/Publikation/IB/7-auslaenderbericht.html; Stand: Mai 2008.

- Lepa, S./Geimer, A.*: Jenseits des films. Postmorten-Kino als Sinnagentur für jugendliche Häretiker. In: Becker, A.R./Hartmann, P./Lorey, D.C./Marburg: Schüren 2007, 36-43.
- Latzko, B.* (2006): Wie erleben Jugendliche emotionale Autonomie? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 1, S. 36-51.
- Mansel, J.* (1993): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1, S. 36-60.
- Oerter, R./Dreher, E.* (2002): *Jugendalter*. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – Weinheim.
- Reinders, H.* (2002): Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: *Merkens, H.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2. – Opladen.
- Reinders, H.* (2007): Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4, S. 469-484.
- Roth, M./Seiffge-Krenke, I.* (1996): Die Realisierung von Entwicklungsaufgaben: Gelingt es chronisch kranken Jugendlichen ihre Defizite aufzuholen? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, S. 108-125.
- Schittenhelm, K.* (2005). Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. – Wiesbaden.
- Seiffge-Krenke, I.* (1986): Problembewältigung im Jugendalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 18, S. 122-152.
- Seiffge-Krenke, I.* (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10, 4, S. 201-220.
- Statistisches Landesamt Berlin* (2004a): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen in Berlin. Schuljahr 2003/2004. – Berlin.
- Statistisches Landesamt Berlin* (2004b): Statistischer Bericht. Berufliche Schulen in Berlin. Schuljahr 2003/2004. – Berlin.
- Trautner, H. M.* (1997): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: *Ders.*: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorie und Befunde. – Göttingen, S. 322-410.
- Trautner, H. M.* (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: *Bilden, H./Daussien, B.* (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. – Opladen & Farmington Hills, S. 103-120.
- Vester, M.* (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit bei Bourdieu und Boudon. In: *Georg, W.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz.
- Westphal, M.* (2006): Sozialisations- und Integrationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Wiesbaden.

